



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## **”Nothing succeeds like success”**

– en intervjustudie om återkopplingens betydelse för elevers motivation i grundskolans senare år

Daniel Goldstein  
Malin Lindgren

LAU370

Handledare: Joanna Giota

Examinator: Claes Alexandersson

Rapportnummer: VT-08-2611-029

# Abstract

## Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** "Nothing succeeds like success" – en intervjustudie om återkopplingens betydelse för elevers motivation i grundskolans senare år.

**Författare:** Daniel Goldstein, Malin Lindgren

**Termin och år:** vt 08

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Joanna Giota

**Examinator:** Claes Alexandersson

**Rapportnummer:** VT-08-2611-029

**Nyckelord:** Inläring, bedömning, motivation, återkoppling, metakognition

### Sammanfattning:

Vårt övergripande syfte har varit att undersöka hur man med hjälp av *återkoppling* kan påverka *motivationen* hos elever. Motivation är ett vitt begrepp och det finns olika förklaringar och teorier till vad som påverkar motivation. Inom motivationsforskning skiljer man på inre och yttre motivation. En yttre motivation är påverkan från omgivningen av t.ex. föräldrar, medan en inre motivation finns hos individen. Ett sätt att påverka motivationen är att ge eleverna återkoppling. Den kan ges på olika sätt, t.ex. skriftligt eller muntligt. Forskare som t.ex. Houten och Øiestad framhåller vikten av att vara tydlig i återkopplingen som ges. De poängterar även att positiv återkoppling bör ges oftare konstruktiv kritik.

### Metod:

Vi har använd oss av en kvalitativ intervjustudie. I studien ingår fyra lärare och tjugo elever. Vi har valt ut elever som undervisas av de lärare vi fick intervjua.

### Frågeställningar:

- Hur skiljer sig uppfattningen om inläring, bedömning, återkoppling och motivation mellan lärare och elever?
- Påverkas inläringen av återkoppling?
- Hur kan återkoppling påverka motivationen hos elever?

### Resultat:

I vår undersökning framkom att eleverna anser att läraren har en stor påverkan på deras motivation. De vill att läraren skall vara engagerad och variera sin undervisning. Bland de intervjuade lärarna framkom att alla ger någon form av återkoppling. Eleverna anser sig få för lite återkoppling överlag. De får mer återkoppling i de praktisk-estetiska ämnena än i de teoretiska ämnena. I vårt arbete framgår även att återkoppling har stor betydelse för elevers motivation och inläring. Som lärare bör man vara generös med återkoppling.

## **Förord**

Vi har under arbetets gång arbetat mycket gemensamt. För att spara tid valde vi att skriva delar av bakgrunden enskilt. Övriga delar har vi skrivit tillsammans.

Vi vill tacka alla lärare och elever som ställt upp på intervju och gjort denna uppsats möjlig. De har bidragit med värdefulla åsikter och funderingar som kan vara till stor nytta för en vidare förståelse av hur återkoppling kan påverka elevers inläring och motivation. Vi hoppas att detta arbete kan vara till nytta för andra som strävar efter insikter och kunskaper i hur lärare och elever kan se på återkoppling och inläring. Vi vill även tacka vår handledare Joanna Giotas som varit ett bra stöd under arbetets gång.

# Innehållsförteckning

<b>Abstract.....</b>	<b>2</b>
<b>Förord .....</b>	<b>3</b>
<b>Innehållsförteckning.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Inledning .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar.....</b>	<b>6</b>
<b>3. Bakgrund .....</b>	<b>7</b>
3.1 Teorier om inläring .....	7
3.2 Bedömning .....	8
3.3 Återkoppling.....	10
3.4 Motivation .....	11
<b>4. Metod .....</b>	<b>14</b>
4.1 Litteratur.....	14
4.2 Intervjuer .....	14
4.3 Tillvägagångssätt .....	14
4.4 Förberedelser .....	14
4.5 Intervjuguide .....	15
4.6 Urval .....	15
4.7 Genomförande .....	15
4.8 Transkribering .....	15
4.9 Analysmetod.....	15
4.10 Etik.....	16
4.11 Validitet och reliabilitet.....	16
4.12 Generaliserbarhet.....	16
<b>5. Resultat .....</b>	<b>17</b>
5.1 Hur skiljer sig uppfattningen om inläring, bedömning, återkoppling och motivation mellan lärare och elever? .....	17
5.2 Påverkas inläringen av återkoppling? .....	23
5.3 Hur kan återkoppling påverka motivationen hos elever?.....	23
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>24</b>
6.1 Hur skiljer sig uppfattningen om inläring, bedömning, återkoppling och motivation mellan lärare och elever? .....	24
6.2 Påverkas inläringen av återkoppling? .....	27
6.3 Hur kan återkoppling påverka motivationen hos elever?.....	27
<b>7. Vidare forskning.....</b>	<b>28</b>
<b>Referenslista .....</b>	<b>29</b>
<b>Bilaga .....</b>	<b>31</b>
Frågor till lärare.....	31
Frågor till elever .....	31

# 1. Inledning

Vi har under vår VFU<sup>1</sup> i lärarutbildningen upplevt att vissa elever tycks ha svårt att uppleva en meningsfullhet och att känna en motivation i sitt skolarbete. De har även svårt med att överblicka framtiden och därmed sätta upp framtida mål med sina studier. Dessa faktorer bidrar till att unga människor kan tappa en del av sin motivation, anser vi. Därför är det viktigt att stärka deras självförtroende och självkänsla, genom att ge dem positiv återkoppling i deras arbete i skolan, samt hjälpa dem att se meningsfullheten i sina studier och strukturera framtiden. Houten (1980) säger att eleven måste få veta när framsteg har gjorts för att kunna fortsätta sin utveckling i rätt riktning. Detta menar han sker genom kontinuerlig positiv återkoppling. Vi anser att man måste börja hos eleven där den är och sedan jobba vidare utifrån den elevens förutsättningar och ambitioner. Korp (2003) refererar till Vygotsky som poängterar att läraren har till uppgift att ta reda på var eleven befinner sig i sitt lärande.

Som lärare är det viktigt att man är förtrogen med kunskap om *vad* och *hur* man kan påverka elevers motivation. Det är en av anledningarna till att vi valt att göra vår undersökning inom områdena inläring, bedömning, återkoppling, och motivation. Ett mycket viktigt område, kopplingen mellan återkoppling och motivation ringas in liksom återkopplingens betydelse för inläring i stort. Genom att läsa relevant litteratur inom ovan nämnda områden anser vi kunna skapa oss en bild av problemområdet.

I Lpo 94 (2006) står det under rubriken kunskaper ”Skolan skall ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning” (kap 2.2, s.9).

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör de gemensamma referensramarna i samhällets behov. (Lpo 94, s.5)

För att lyckas få eleverna att känna en mening med det de lär sig måste motivationsarbetet, anser vi, ligga i fokus i undervisningen. Motivationen bygger på flera olika förutsättningar. Under skolans värdegrund och uppdrag (2006) kan man läsa att ”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper” (kap 1, s.5). Föresättningsvis står även att ”Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (kap 1, s.7). Under riktlinjer för kunskap (2006) står att ”Läraren skall (...) organisera och genomföra arbetet så att eleven:

utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,  
upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,  
successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar  
(kap. 2.2, s.12)

Elevers motivation är något som läroplanen tar fasta på. Ett sätt för läraren att stimulera eleven till ”att använda och utveckla hela sin förmåga” (kap 2.2, s.12) är genom att ge återkoppling.

Ur ett didaktiskt perspektiv är det av stort värde att studera områdena som inläring, bedömning, motivation och återkoppling. Det är fundamentala begrepp som har stort

---

<sup>1</sup> Verksamhetsförlagd utbildning

inflytande på hela skolverksamheten. En elev som inte känner sig motiverad, eller har svårt att se meningen med att tillägna sig de kunskaper och kompetenser som skolan vill att han eller hon tillägnar sig i skolan, ser inte heller meningen med att anstränga sig och satsa på skolarbete och har därmed svårare att lyckas i skolan. Vi tolkar detta som att förutsättningen för inläring ökar hos den elev som känner sig motiverad i skolan. En faktor som bidrar till att vissa elever tappar sin motivation är bedömning (Giota, 2006). Eftersom bedömning genomsyrar skolans arbete anser vi det är viktigt att även belysa detta begrepp i vårt arbete om återkoppling.

## **2. Syfte och frågeställningar**

Vi vill undersöka hur återkoppling kan påverka motivationen hos elever samt om den har betydelse för deras inläring.

- Hur skiljer sig uppfattningen om inläring, bedömning, återkoppling och motivation mellan lärare och elever?
- Påverkas inläringen av återkoppling?
- Hur kan återkoppling påverka motivationen hos elever?

### 3. Bakgrund

Vi har valt att inleda vår uppsats med att kort förklara olika teorier om inlärnin, bedömning, återkoppling och motivation. Vi har valt att först redogöra för inlärnin däribland begreppet metakognition. Detta eftersom vi anser att metakognition berör återkoppling. Anledningen till att vi väljer att ta bedömning beror på att återkoppling är en sorts formativ bedömning. Eftersom de flesta av våra frågeställningar berör återkoppling och motivation är det naturligt att vi redogör för olika synsätt på och teorier om dessa områden.

#### 3.1 Teorier om inlärnin

Vygotsky tillmäter den sociala miljön en viktig roll vid inlärnin. Intressant för Vygotsky är vad Korp (2003) benämner som "rätt stöd av omgivningen" (s. 67), vilket innebär att läraren har till uppgift att ta reda på var eleven befinner sig i sitt lärande och hjälpa eleven att utvecklas därför. Inom sociokulturell teori är kommunikationen viktig, skriver Säljö (2000). Lärande och kommunikation äger rum genom en kanal. Säljö skriver att "Kommunikation är länken mellan det inre (tänkande) och det yttre (interaktion)" (s. 68). Vidare inom sociokulturell teori, skriver Säljö, socialiseras individer in i att bete sig på olika sätt. Även Lave betonar denna sociala reproduktion, skriver Korp (2003). I en studie av Lave och Wenger (1991) myntades begreppet legitimt perifert deltagande, skriver Korp (op.cit.). Yrkeseleverna som studerades socialiserades in i sin yrkeskompetens, först hade de en undanskymd roll sedan fick de ta mer plats. Signifikant för Vygotsky (Korp, op.cit.) är hans teori om proximala utvecklingszoner. Den tar fasta på hur mycket en person kan lära sig med respektive utan hjälp. Det är lärarens uppgift att ge eleverna varken för svåra eller för lätta uppgifter så att gränserna kan förflyttas för utvecklingszonerna.

I linje med den sociokulturella teorin om noviser som skolas in i en mer professionell roll ligger också kognitiv teori. Lärandet anses befrämjas av ett aktivt och målstyrt deltagande skriver Korp (op.cit.). Korp refererar även till Phyes fyra kognitiva strategier som eleven bör utveckla. Dessa är Analys, Jämförelse, Slutledning och tolkning samt Värdering. Analys innebär att genom sönderdelning av en helhet försöka förstå relationen mellan delarna ur ett helhetsperspektiv. Vid Jämförelse identifieras skillnader och likheter, vilka försöker förstås i ett större perspektiv. Med Slutledning och tolkning resonerar man induktivt och deduktivt samt tillämpar regler och principer för att nå en slutsats eller en lösning på ett problem. Värdering innebär att man tar ställning till vad som är sant eller vad som skall göras beroende på tydliga fakta och kriterier.

Den moderna forskningen inom metakognition startades av John Flavell (1971), skriver Bråten (1996). Flavell definierar metakognition som en medvetenhet om sin egen inlärnin och styrning av inlärnin. Enligt honom består metakognitionen av tre variabler som interagerar. Kunskap om personvariabler, vilken kan sägas vara en slags insikt i vad man har för styrkor och svagheter i sin repertoar. Kunskap om uppgiftsvariabler handlar om att man är medveten om att olika uppgifter kräver olika bearbetning av information. Kunskap om strategivariabler är att veta när en viss strategi skall användas vid inlärnin. Det viktigaste målet med metakognition är att få eleverna att försöka styra sitt eget lärande, dvs. självreglering. Phye (Korp, 2003) nämner fyra metakognitiva strategier som undervisningen bör främja, dessa är Planering, Utkast och utprovning, Kontroll och revision samt Utvärdering och reflexion. Med Planering menas att en identifikation av problemet fastställs, problemets komponenter jämförs med tidigare problem och man söker finna adekvata strategier för att lösa problemet. Utkast och utprovning innebär att man sedan provar flera angreppssätt för att lösa en uppgift.

Genom Kontroll och revision kontrollerar man systematiskt om de angreppssätt man valt fungerar, om etappmål uppfylls och lösningen närmar sig. Utvärdering och reflexion innebär en tillbakablick på processen samt en utvärdering och reflektion över effektiviteten.

Imsen (2006) skriver att Piaget är en förgrundsgestalt för det kognitiv-konstruktivistiska perspektivet. Piaget anser att varje individ skapar sin egen kunskap. Han skiljer på två sorters kunskap, figurativ- och operativ kunskap. Med figurativ kunskap menar Piaget ett mekaniskt nötande av stoff. Den operativa kunskapen är en logisk matematisk inläring. Stensmo (2007) förtydligar detta med att beskriva operativ kunskap som en kunskap som kan sättas i ett sammanhang. Piaget var mer intresserad av att se elevernas felaktiga svar för att analysera hur inläring går till. Assimilation och ackommodation är två sätt som han nyttjade för att betrakta läroprocessen. Vid assimilation handlar det om att anpassa nytt stoff med bekant stoff. Det nya stoffet görs om för att passa det gamla stoffets logik. Ackommodation innebär att med ny information ändra ett gammalt tankemönster, vilket leder till utveckling.

### 3.2 Bedömning

Det finns två typer av bedömning, formativ och summativ, där den stora skillnaden är hur man bedömer och vad som är bedömningens syfte (Lindström, 2005). En summativ bedömning är en form av bedömning som summerar en persons samlade kunskaper vid ett specifikt tillfälle. Betyg och andra former av graderingar är ett exempel på detta. Det ses som ett sätt att vid avslutat område se hur mycket och vad en elev har lärt sig. Den formativa bedömningen är istället en sorts bedömning som syftar till att stimulera fortsatt lärande genom att med jämna mellanrum lyfta fram en persons starka och svaga sidor under arbetets gång. Formativ bedömning lägger fokus på arbetsprocessen och individens utveckling.

Den formativa bedömningen tjänar, som ovan nämnts, elevens utveckling och lärande. Lauvås (1998) anser att det som eleven inte kan ska stå i fokus eftersom det är just detta som eleven ska förbättra. Därför är det så viktigt att inte se sig blind på den summativa bedömningen så mycket att den överskuggar den formativa. Vi som pedagoger har i uppgift att ge en formativ bedömning för att främja lärandet. Lindström (2005) skriver att eleverna ofta lär sig andra saker än vad läraren tänkt sig. De elever vi kallar svagpresterande har ofta svårt att tolka vad skolan förväntar sig, därför blir det svårare att hitta mening i sin skolgång. Idag kräver samhället att alla, inte bara en elit, ska kunna lösa problem i arbetsliv och vardag. Synen på medborgaren har förändrats. Denna förändring har bidragit till att även metoder för att bedöma elever i skolan har förändrats. Idag går bedömning och lärande ihop, man bedömer fortlöpande vad eleverna har lärt sig, men även för att hjälpa eleven i sin inläring. Processen har blivit viktigare idag vilket även i viss mån speglas i den nya mål och kunskapsrelaterade bedömningen som sker. Det som förut till största delen var skriftliga prov har nu kompletterats med loggböcker, portfolio, gestaltning m.m.

Det är viktigt att göra urval vid bedömning, skriver Pettersson (1998). Det signalerar vad som är viktigt för eleverna att kunna. Hon menar att man som lärare bör tänka på vilka signaler man ger till eleverna med sina val av bedömningsformer. Måhl (2005) nämner tre olika sätt som används för att kunna bedöma eleverna. Läraren planerar sina bedömningstillfällen med hjälp av att sätta uppgiftsstandard, resultatstandard och processtandard. En uppgiftsstandard bygger på att läraren bestämmer svårighetsgrad genom att välja en lämplig uppgift. Resultatstandarden däremot innebär att läraren sedan gör en bedömningsmall där det står förslag på hur ett svar kan se ut. Sedan behöver läraren bestämma hur eleverna ska genomföra uppgiften och då handlar det om en processtandard, enligt Måhl. När dessa är satta bestämmer läraren till sist hur många rätt som krävs för att visa att man förstått det aktuella området.



I Erickson (1998) kan man läsa om elevers inställning till muntliga prov. De föredrar det framför cloze-prov<sup>2</sup> av tre orsaker: de ses som ett inlärningsstillfälle, de liknar en verklig kommunikation och de upplevs trevliga, inte så stressande. Erickson (op.cit.) skriver att ”prov bör ses som en del av en helhet där individens inläring står i fokus” (s. 81).

Oscarson (1998) skriver om en annan form av bedömning som troligtvis sällan talas om i skolan även om intresset har ökat, *self-assessment* eller självbedömningen. Här ligger fokus på individens inläring och förmåga att förstå och lära sig. Centralt inom självbedömning är att eleven skall lära sig om olika företeelser i sin omgivning och att kunna hantera dem. Detta istället för att lägga fokus på i förväg yttre bestämda inlärnings former. Inspiration finns hämtad från Piagets konstruktivistiska modeller kring hur kunskap uppnås. Fokus ligger på hur reflektion, egen aktivitet samt kreativ omstrukturering av tidigare inhämtade erfarenheter och begrepp kan bidra till bildandet av ny kunskap. Självständighet anses vara en ledstjärna i arbetet.

Metakognition som vi nämnt i inlärningsavsnittet är även aktuellt inom bedömning. Metakognition är när vi kan planera, ha insikt i och kunna kontrollera vår inläring. Genom att hjälpa eleverna med detta, lotsa dem framåt, har vi fått ett nytt medel att nå högre. Det ökar medvetenheten om hur de lär sig. I Lpo 94 (2006) står under rubriken bedömning och betyg att ”Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat” (kap 2.7, s.18). Men detta finns inte inbyggt hos varje elev, därför är det, säger Oscarson (1998), vår skyldighet som lärare att stimulera till detta. Det borde vara naturligt att hela tiden övas i att reflektera över våra resultat i ett fortlöpande arbete. Man kan hitta stöd för detta i forskning, anser Oscarson, som refererar till Shrauger och Osberg (1981). Oscarson (op.cit.) skriver att ”Det tycks finnas substantiellt stöd för uppfattningen att självbedömare ofta kan skatta sina beteenden med lika tillförlitligt resultat som man kan få med andra metoder” (s. 146). Andra studier har visat att det kan finnas ett särskilt informationsvärde i ens egna skattningar av sin prestation.

Det viktigaste inslaget i bedömning är återkoppling konstaterar Lindström (2005) som refererar till Sadler (1989). Enligt Sadler måste eleven få veta vad hon behöver förbättra och även kunna ta till sig den informationen för att man ska kunna kalla det för återkoppling. Med hjälp av återkoppling från läraren kan eleven sedan lära under eget ansvar. Goda råd hjälper inte om eleven själv inte kan se och förstå vad som ska förbättras. Lindström (op.cit.) skriver att om eleven själv inte ser vitsen med lärarens kommentarer kan han eller hon inte lösa ett liknande problem på egen hand utan måste på nytt be läraren om hjälp. Vidare skriver Lindström att bedömning enligt Sadlers sätt att se bör syfta till att underlätta elevens inläring. Bedömningen kan ha flera olika syften, skriver Pettersson (2005). Ibland kan den vara till för att besluta om en åtgärdsplan för en elevs framtida lärande. Ofta sker den här bedömningen kontinuerligt och kvalitativ feedback ges. Det är fråga om en formativ bedömning, vilket vi har definierat tidigare i det här avsnittet.

---

<sup>2</sup> Prov med lucktext

### 3.3 Återkoppling

Houten (1980) börjar med att säga att en av lärarens svårare uppgifter är att hitta sätt att hjälpa eleven lära sig mer effektivt. Han pratar om vikten av en god grundkunskap hos eleven och att denna kan nås genom att med lämpliga inlärningssteg successivt nå en högre kunskap. Dock, påpekar han, garanterar detta inte att eleven lyckas. Han lägger stor vikt vid att eleven måste få veta när framsteg har gjorts för att kunna fortsätta sin utveckling i rätt riktning. Detta menar han sker genom kontinuerlig positiv återkoppling. Øiestad (2005) skriver i sin bok att människor i allmänhet bör vara generösa med positiv återkoppling. En god återkoppling ökar människors kunskap om sig själva, vilket i sin tur ökar möjligheterna till utveckling. Viktigt är att ha en bred och nyanserad repertoar av sätt att ge återkoppling. Det kan leda till en ökad trygghet som vi människor behöver för att nyttja våra förmågor på bästa sätt. Vidare definieras två typer av återkoppling. Det finns en specificerad återkoppling som innebär att fokus läggs på vad någon gör bra och varför. Indirekt återkoppling förklaras som att t.ex. en kollega berättar för dig att chefen tyckte du gjorde någonting bra. Denna typ av återkoppling, anser Furman och Ahola (2003), citerade av Øiestad (op.cit.), som en bättre form av återkoppling än den direkta. Även Øiestad anser att indirekt återkoppling är viktig, däremot är direkt återkoppling enligt henne bättre eftersom den ger möjlighet att öva sig på att ta emot och ge återkoppling. Även komplimanger anses vara trygghetsskapande och viktiga vid relationsbyggande.

Komplimanger kräver dock till skillnad från specificerad återkoppling inte att en prestation utförts. Även Houten (1980) lägger stor vikt vid återkoppling. Han frågar sig varför det kan komma sig att en elev klarar vissa saker utanför skolan men inte i skolan. Kanske finns en större utmaning i skolan att som lärare börja precis där eleven är.

Kritik, menar Øiestad (2005), är en form av återkoppling som är viktig för den fortsatta utvecklingen. Kritiken måste vara specifik. Hon skriver att "Du måste få veta något om vad som inte fungerar, varför det inte fungerar och vad som kan göras istället" (s. 117-118). För att kritiken skall nå fram måste mottagaren känna sig accepterad. Ett sätt att uppnå det är att vara generös med positiv feedback. Kritiken har lättare att nå fram om den är formulerad som en önskan. För att återkoppling skall få största genomslag bör den sociala miljön vara genomsyrad av ömsesidig respekt. Relationen mellan lärare och elev bygger, enligt Jenner (2004), på olika kulturella aspekter som i sin tur påverkas av vardagskultur, organisationskultur och samhälleliga värderingar. I mötet mellan elev och lärare råder det en ojämн maktfördelning p.g.a. lärarens maktövertag. Viktigt i mötet mellan lärare och elev är att man som lärare försöker se världen ur elevens perspektiv.

Houten (1980) skriver mycket om vad man som lärare kan tänka på när det gäller att ge återkoppling. Han skriver att en viktig faktor för att kunna ge bra återkoppling är att plocka ut de aspekter som läraren vill bedöma. Det är även nödvändigt att avsätta en viss bestämd tid till när arbetet skall vara klart. Ju tydligare tidsramarna presenteras för eleven desto bättre jobbar de. Han menar också att det är lättare att jobba mot små mål då man kan rikta in sig mot något specifikt. Detta kan göras genom att läraren ger precisa kommentarer och uppmanar eleven att göra små dagliga förbättringar, det ger störst förändringar i det långa loppet. Även vikten av att ge exakt återkoppling betonas i texten. Är man otydlig vid givande av återkoppling till de allra svagaste eleverna får de ingen motivation att fortsätta jobba. Det som är extra viktigt vid mötet med dessa elever är att direkt uppmuntra det som är bra så eleven får motivation att fortsätta förbättras.

Det finns några punkter man som lärare kan följa för att hjälpa sina elever på bästa sätt. Houten (1980) skriver att dessa går att läsa om i en artikel av Bornstein, Bellack och Hersen (1977). Det första som måste göras är att se till att eleven utför något arbete för att man senare kan ge respons på det arbetet. Sedan är det viktigt att prata med eleven och se att den har förstått responsen. Läraren kan nu lämna en modell på hur man utför uppgiften på rätt sätt så att eleven sedan kan fortsätta arbeta. Dessa punkter kan tyckas tidskrävande men det kommer att löna sig i längden.

Något som också tas upp är fenomenet direkt återkoppling. Många anser att direkt återkoppling är bättre än fördröjd återkoppling, men Houten (1980) ifrågasätter om de verkligen får en direkt återkoppling i skolan. Har eleverna gjort ett prov eller arbete kan det dröja en vecka innan eleverna får tillbaka det. Då har eleverna ofta gått vidare till nästa moment. Detta är inte direkt återkoppling och gör att eleverna övar på fel vilket försvårar en korrekt inläring. Houten (op.cit.) nämner ett experiment som Hillman (1970) utförde i matematikundervisningen. Eleverna i en klass fick individuella uppgifter att lösa. När detta var gjort fick de svaren upplästa och rättade då själva på plats. Samma uppgifter gavs i en annan klass men där rättade läraren uppgifterna och lämnade sedan tillbaka dem till eleverna dagen efter. Enligt undersökningen förbättrades grupp ett mer på standardtest. Houten (op.cit.) tycker personligen att det kan vara ett bra sätt att låta eleverna själva rätta, det sparar mycket tid. Man kan undra hur korrekt eleverna kan bedöma sig själva frågar sig Houten, men faktum är att det inte är så svårt som man kan tycka. Det man som lärare bör vara medveten om är att straff eller belöning inte bör förekomma vid självvärdering.

Houten (1980) säger att ju oftare man ger återkoppling desto bättre. Viktigaste perioden att ge återkoppling är i början av ett nytt område eftersom eleven då lägger grunden för resterande kunskap. När det första stadiet är passerat kan återkoppling minska något. Det är ofta så att lärare upplever att tiden inte räcker till. I de fall lärare upplever detta ska man satsa på att ge slumpmässig återkoppling istället för vid förutsägbara tillfällen. Forskning visar att det är då som eleverna är mest jämna i sitt arbete. Ett mål hos alla lärare borde vara att lära eleverna att göra sin egen återkoppling. I linje med Øiestads (2005) resonemang om positiv återkoppling, anser Houten att detta ger optimal effekt eftersom den innehåller mer information än den negativa. I många fall kan en negativ återkoppling skapa en osämja mellan givare och tagare. En positiv återkoppling minskar osäkerheten hos eleverna. Det ger en god känsla hos eleverna och det kan även påverka elevens sätt att prata och tänka om sig själv.

### 3.4 Motivation

Motivation kommer från latinets *movere* som betyder att röra sig, skriver Stensmo (1997). Det innebär i detta fall att det är en process som sätter människan i rörelse.

Att motivation har en positiv inverkan på en rad olika områden i livet råder det inget tvivel om inom nutida motivationsforskning. Vad begreppet exakt syftar på och om elevers motivation är situerad eller mer av en personlig egenskap är dock en stor tvistefråga. Samtliga motivationsforskare är dock ense om att elevers motivation innefattar deras egna nutida och framtida mål med att gå i skolan. Innehållet i dessa mål bestämmer huruvida en elev kan anses vara inre motiverad, yttre motiverad eller agera utifrån olika sorters motivation i olika såväl lärande som sociala situationer de möter i skolan (Giota, 2002). En inre motivation finns hos den enskilda individen. Jenner (2004) nämner Kurt Lewins kognitiva motivationsteori som behandlar bl.a. detta. Tre faktorer för motivation, enligt Lewin är: inre faktor, målsträvan och växelverkan mellan drivkraft och mål. Den inre faktorn är en process som ligger hos den egna individen. En målsträvan kan även den handla om en inre känsla, som stolthet, men också

yttre mål, t.ex. höga betyg eller ett speciellt yrke. Målsträvan hänger samman med individens självförtroende och om man lyckas uppnå sina mål. Även andra saker har inflytande på denna motivationsprocess bl.a. individ- och sociala faktorer. Individfaktorer kan t.ex. vara minnesbilder och karaktärsdrag medan de sociala faktorerna handlar om vilka roller man har i sociala sammanhang och relationer.

Vidare skriver Giota (2002) att den yttre påverkan som lärare och andra vuxna har på elever kan leda till att eleverna förlorar sin egen inre motivation till lärande. Den yttre motivationen syftar här på en upplevelse om att eleven lär för andras skull och inte sin egen. För de elever som har en god kunskap och är duktiga i skolan blir denna yttre motivation inget hinder. För de svagpresterande eleverna däremot kan det leda till en försvarsmekanism vilken får dem att satsa på ett lärande som är självdestruktivt. De kan strunta i att göra läxor och läsa på inför prov. De har då möjlighet att skylla sitt misslyckande på att de inte hade förberett sig inför provet. Giota (op.cit.) menar att olika teorier om elevers motivation skiljer sig åt, beroende på om man uppfattar människan som en självständig individ med egen vilja eller som "helt och hållet styrd av yttre förhållanden" (s. 289).

Giota (2002) delar med andra forskare ett interaktionistiskt perspektiv på motivation. Detta innebär att motivation ses som ett flerdimensionellt begrepp. Det består av hur en individ uppfattar sin egen förmåga, attityder och känslor men även multipla mål. I ett interaktionistiskt perspektiv ser man på anpassningen mellan en individ och dennes omedelbara miljö samt på hur en vidare fysisk och social miljö påverkar individen. Vad som också utmärker det interaktionistiska perspektivet är avståndstagandet från det dualistiska perspektivet som skiljer på antingen inre eller yttre motivation samt antingen lärande- eller prestationsmål. Lärandemål innebär att eleverna söker kunskap och förståelse på egna premisser. Prestationsmål innebär att eleverna lär sig för någon annans skull t.ex. pga. föräldrarnas krav. I ett interaktionistiskt perspektiv tänker man sig att eleven har multipla mål. Detta innebär att eleven söker uppnå flera sorters mål. En fördel med det interaktionistiska perspektivet är enligt Giota att "inre processer (t.ex. tankar, intressen, mål och intentioner) och yttre processer (t.ex. regler, normer och värderingar i den sociala omgivningen)" (s. 290) relateras till varandra. De elever som försöker uppnå mer långsiktiga mål lyckas generellt sätt bättre i skolan än elever som sätter upp enbart kortsiktiga mål.

Jenner (2004) skriver att pedagogen måste möta eleven på dess villkor och försöka se världen ur elevens synvinkel. Läraren har även en stor uppgift i att sätta upp realistiska mål. Genom att göra det kan man undvika att eleven tappar sin motivation pga. att uppgiften är för lätt eller för att den är för svår. Det kan finnas en rädsla hos eleverna att misslyckas och de sätter därför upp en något för låg nivå. Eleverna väljer hellre en lättare uppgift och stämplas som lata än att lägga ribban lite för högt och sedan bli klassade som dumma. Detta innebär att läraren måste kunna ge eleverna en trygghet att våga lägga sig på rätt nivå. En annan uppgift som vi pedagoger har är att kunna förmedla varför ett mål är värt att sträva efter. Det måste finnas ett värde i att anstränga sig. Det är viktigt att hitta en koppling till världen utanför skolan så att eleven ser en mening med kunskapen.

Jenner skriver att "Den sammantagna effekten av de förväntningar, mål och anspråk som en person har på sin kommande prestation, dvs. vad personen uppfattar som 'möjligt' - kallade Hoppe för anspråksnivå" (s. 53). En av Hoppes slutsatser är att en individ tenderar att höja sin anspråksnivå efter framgång och sänker nivån efter misslyckande. Även Hoppe anser att det inte är någon vits att eleven lägger sig på en för alltför hög eller låg nivå ty detta leder inte till någon effekt på upplevelsen av framgång eller misslyckande. Viktigt att komma ihåg är att det är svårt att påverka individens anspråksnivå genom att endast tilldela henne en uppgift. Det är viktigt att personen gör uppgiften till sin egen. Den svåra balansgången, enligt Houten (1980), ligger i att som lärare lägga svårighetsgraden på rätt nivå, blir den för hög kan eleven sluta försöka.

Jenner (2004) refererar till en studie av Weiner och Kukla (1970) i vilken de kunde se att läraren till största del belönade elevernas prestationer. Det visade sig även att ansträngningen var viktigare än begåvningen. De elever som hade en viss begåvning men inte utnyttjade den berömdes mindre än de som ansträngde sig men presterade dåligt. En annan studie gjord av Covington m.fl. (1980), här refererad i Jenner (op.cit.), visade att lata elever uppmuntrades mindre än flitiga elever. Flera andra undersökningar, bl.a. en av Weiner (Stensmo, 1997), visar att beroende på personens självförtroende tillskriver man framgången till interna eller externa faktorer. Personer med lågt självförtroende tillskriver framgången med externa faktorer såsom tur och lätta uppgifter. Individer med starkt självförtroende tillskriver framgångar med interna faktorer som begåvning och slit, samt misslyckande med brist på ansträngning. Detta sätt att förklara framgång samt misslyckande kallas för attributionsteorin och grundlades av Weiner, skriver Stensmo (op.cit.).

En annan faktor som har påverkan på motivationen är vad läraren har för förväntningar på en viss elev. Stensmo (op.cit.) nämner en studie av Rosenthal och Jacobson (1968) som visade att lärarens förväntningar på eleven påverkar elevens förväntning på sig själv. *Pygmalioneffekten*, som den kom att kallas, innebar att de manipulerade förväntningar som läraren hade på eleverna fungerade som självuppfyllande profetior. Giota (2006) refererar till en studie genomförd av Perkun (1990), vilken mätte självskattning och förmåga. Den visade att den person som hade störst påverkan på elevens uppfattning av sig själva var läraren.

Det ankommer på läraren att skapa en så god motivation hos eleven som är möjligt. Det kan göras, skriver Stensmo (1997), genom att "ge regelbunden återkoppling" (s.105) Vad som är viktigt är att elevens resultat inte jämförs med klasskamraters resultat utan att elevens egen progression ligger i fokus. Viktigt är att läraren bekräftar eleven efter vad som uppnåtts i förhållande till i förväg uppställda mål. Kritiken som ges får aldrig upplevas som ett angrepp på eleven som person.

## 4. Metod

### 4.1 Litteratur

Vi letade i databaser efter litteratur i de ämnesområden som vi tänkt skriva inom. Vi fick även tips på bra litteratur av vår handledare. För att ytterligare få fram intressant litteratur sökte vi på Internet efter tidigare publicerade uppsatser inom samma område och tittade på vad de hade använt för källor. Vårt mål har varit att ha primära källor framför sekundära, vilket innebär att vi inte använde oss av något material från tidigare publicerade uppsatser. Vi har använt oss av obligatorisk kurslitteratur och även använt tidigare kurslitteratur.

### 4.2 Intervjuer

Kvale (1997) skriver att forskare skall väga in olika metodologiska alternativ och de konsekvenser vilka de kan få för studien. Frågorna *vad*, *varför* och *hur* framhålls. Vi har utifrån frågan *vad* läst relevant litteratur kring områdena bedömning, inläring, motivation och återkoppling. Efter detta valde vi att undersöka elevers och lärares uppfattningar om återkoppling. Det är av stort intresse att lära sig om hur elevernas inläring påverkas av återkoppling samt hur lärarna använder sig av detta. Detta svarar på frågan *varför* vi valt att undersöka området återkoppling. I arbetet med att hitta lämplig metod för *hur* vi skulle genomföra vår undersökning läste vi in oss på olika metoder. Vi fann ganska snart att den kvalitativa intervjun var den mest lämpade undersökningsmetoden. Detta pga. att det ges möjlighet att ställa följdfrågor vilket gör att man kan klargöra vissa frågetecken (Kvale, 1997).

#### 4.2.1 Intervjuform

Vår uppsats kommer att bygga på vad Stukát (2005) kallar en halvstrukturerad intervju. Vid användande av en halvstrukturerad intervju ges möjlighet att formulera om frågorna, ställa följdfrågor och även att välja ordning på frågorna. De är ett viktigt instrument för att kunna beskriva och förstå enskilda fall eller uppfattningar om olika fenomen. En kritik mot ett kvalitativt synsätt är att reliabiliteten minskar då antalet intervjupersoner oftast är få.

### 4.3 Tillvägagångssätt

Vi har intervjuat både elever och lärare på en högstadieskola i Göteborgs stad. Efter kontakt med lärare letade vi upp klasser i årskurs åtta och nio som undervisades av dessa lärare, i vilka vi sökte elever som var villiga att ställa upp på våra frågor. Dessa intervjuade vi i fyra grupper om fem. I brist på tid valde vi att inte intervju sjuor. Dessutom har de inga betyg i årskurs sju, vilket skiljer ut dem från de två andra årskurserna. Då vi valde ut lärare för intervju strävade vi efter en spridning i olika ämnen.

### 4.4 Förberedelser

Inför intervjuerna satt vi och skrev ner tänkbara frågor som vi ansåg relevanta för vårt arbete och som kunde besvara vårt syfte och våra frågeställningar. Vi fick inspiration till våra frågor när vi läste litteraturen. Enligt Kvale (1997) är det viktigt att intervjuaren har goda förkunskaper i ämnet. Han skriver också att det är viktigt att man tänker igenom undersökningen innan man börjar arbetet. Vi gjorde en tidsplan över vårt arbete för att få en överblick över den tid vi hade till förfogande.

## 4.5 Intervjuguide

Eftersom vi gjort halvstrukturerade intervjuer så har de i frågeformuleringar och följdfrågor avvikit från varandra något. Vi har därför gjort en sammanställning (se bilaga) över de frågor vi ställt till lärare och elever.

## 4.6 Urval

Vi tog kontakt med en av rektorerna på den berörda skolan och informerade om vårt arbete. Vid ett morgonmöte fick vi tillfälle att informera alla lärare om vårt arbete. Vi tog sedan kontakt med lärare och frågade om de ville ställa upp på en intervju. Alla lärare som tackade ja till intervju ställde också upp. Alla tillfrågade klasser ställde upp med en grupp om fem elever. En av de fyra lärarna undervisar endast i teoretiska ämnen. De övriga undervisar i både teoretiska samt praktisk-estetiska ämnen. Av de intervjuade lärarna var tre män och en kvinna. Elevgrupp 1 och 2 går i åttan. Elevgrupp 3 och 4 går i nian. Då vi intervjuade tio elever i varje årskurs blev det totala antalet intervjuade elever 20 st. På skolan finns, enligt statistik från den 5/5-2008, 314 elever i årskurs åtta och nio. Vår målsättning var att intervjua tio tjejer och tio killar. Det visade vara svårt att få killarna att ställa upp vilket resulterade i att en elevgrupp bestod av endast tjejer. I de övriga grupperna fanns både tjejer och killar representerade, dock var tjejerna i majoritet.

## 4.7 Genomförande

Enligt Kvale (1997) påverkar samspelet mellan intervjuare och informant i stor utsträckning hur intervjun förlöper. En trygg miljö präglad av ett öppet klimat är viktigt. Detta gör att intervjupersonerna på ett friare sätt kan tala om personliga upplevelser och känslor. Av de fyra lärarintervjuerna genomfördes tre stycken i ett av oss på förhand bokat grupprum på den berörda skolan. Pga. telefotid genomfördes den fjärde intervjun på lärarens arbetsplats. Dock kunde den intervjun genomföras utan något avbrott. Vid tre av de övriga intervjuerna blev det korta avbrott. Vi har under intervjuernas gång varit medvetna om vår placering. Innan varje intervju nämnde vi kort vilka områden vi skulle beröra. De intervjuade fick möjlighet att ställa frågor innan intervjun påbörjades. Detta är något som Kvale (1997) anser vara viktigt.

## 4.8 Transkribering

Alla intervjuer har spelats in och transkriberats av oss efter tillåtelse av informanterna. Talspråk genomsyrar transkriberingen, men i vissa fall har vi ändrat på meningsbyggnad då vi ansett att det försvårat läsningen. Vi har dock varit noga med att inte ändra på innehållet.

## 4.9 Analysmetod

Vi har valt att arbeta med tillvägagångssättet ad-hoc. Det innebär att vi har tillämpat flera angreppssätt och tekniker som vi finner lämpliga för att på bästa sätt analysera materialet (Kvale, 1997). Vi har valt att dela in intervjumaterialet i olika teman. Inläring, bedömning, motivation och återkoppling är de områden som berörs. Innan analysarbetet påbörjades lyssnade vi på intervjuerna och läste transkriberingarna, sedan valde vi ut centrala uppfattningar och kommentarer som redovisas i resultatdelen.

#### **4.10 Etik**

Bell (2000) skriver att man bör tänka igenom integritet, konfidentialitet och frivillighet innan undersökningen börjar. Ingen av de personer vi intervjuat pekades ut i vår resultatredovisning. Alla personer har också deltagit av fri vilja. Då vi ställts inför motstridiga krav kring vad gäller tillstånd från föräldrar inför intervju med eleverna valde vi att ej tillfråga föräldrarna. Vi ansåg inte att vårt ämne var en känslig fråga och vi ville fånga elevernas åsikter här och nu. Vi anser därmed att vi har hållit en god etik.

#### **4.11 Validitet och reliabilitet**

Den som intervjuar har enligt Kvale (1997) ett stort ansvar för intervjuens tillförlitlighet (reliabilitet). Vid en intervju är det viktigt att den som intervjuar ständigt kontrollerar och följer upp att informationen förstås rätt. Eftersom vi har varit två personer som genomfört alla intervjuer och dessutom spelat in och transkriberat allt som sagts, har vi skapat goda förutsättningar för en bra analys av materialet. Vi anser därmed att reliabiliteten är tillfredsställande.

Med validitet menas hur bra informanten har varit på att svara på det som vi verkligen frågar efter. Vi som intervjuare har ett ansvar att ställa frågorna på ett sätt så vi får svar på det som vi vill veta. Vi anser att de svar vi har fått är fullt tolkbara och överensstämmer i hög grad med resultat från andra studier som nämns i vår litteraturgenomgång. Detta kan sägas vara ett tecken på att studiens resultat är valida.

#### **4.12 Generaliserbarhet**

Vi kan inte säga att våra resultat är generella för Sveriges högstadieelever. Vårt urval är för litet och dessutom endast taget från en av Sveriges högstadieskolor.



## 5. Resultat

Vårt resultat bygger på de frågeställningar som genomsyrat hela vårt arbete. Dessutom har vi delat upp lärare och elevers åsikter, detta för att lättare få en överblick om vem som säger vad. Vi har valt att citera de personer som vi anser ha uttryckt sig klarast. Att vi inte har med alla personers åsikter innebär inte att de vi citerar är ensamma om sina åsikter.

### 5.1 Hur skiljer sig uppfattningen om inlärnin, bedömning, återkoppling och motivation mellan lärare och elever?

Här har vi valt att dela upp de olika begreppen i underkapitel, för att lättare få en överblick. Vi har även så långt det är möjligt försökt att dela upp elever i årskurs åtta och nio samt lärare för att bättre kunna överblicka vem som säger vad.

#### 5.1.1 Inlärnin

Vid intervjuer med lärare framkom det att helhet är en förutsättning för inlärnin. Ibland upplever eleverna inte själva att de lär sig, men plötsligt så fungerar bara deras arbete. De intervjuade lärarna pekade också på vikten av att skapa ett sammanhang för att inlärnin skall ske. Det betonades att eleven är skapare av sin egen kunskap.

Just det här när de själva upplever att, men det här kan jag. Eller kanske när de inte ens själva upplever det utan det bara fungerar.

(...) man ska kunna använda det man lärt sig, kan jag tycka.

Jag tror inte att man håller i kunskap och så utan att man själv bildar sig en uppfattning och ser mönster.

Alla lärare var överens om vikten av att se en helhet, däremot kunde vi se en skillnad i hur elever i de olika årskurserna uttryckte sig om inlärnin. Elever i årskurs åtta ansåg att en förmåga att återberätta ett stoff var lika med inlärnin. Såväl elever i årskurs åtta som i årskurs nio nämnde lektionstillfället som viktigt för inlärnin.

Man lär sig mest på lektionerna.

Däremot sa elever i årskurs nio även att tillämpning av kunskap i andra sammanhang än skolan var ett mått på att inlärnin hade skett. Det kunde ske i samtal med kompisar och föräldrar. En elevgrupp ur vardera årskursen nämnde att inlärnin skedde för att skaffa sig en bra utbildning.

När man kan använda det i flera sammanhang.

(...) när man diskuterar med någon att man vet lika mycket som den andra.

### 5.1.2 Bedömning

Samtliga intervjuade lärare använde sig av prov och muntligt och skriftligt förhör i åtminstone ett av sina ämnen. Hur man arbetade på lektionen, t.ex. att man visade engagemang och flit, tycktes vara extra viktigt i de praktisk-estetiska ämnena. En av de lärare som undervisar i ett praktisk-estetiskt ämne ansåg att det var svårt med bedömning i ämnet, eftersom det är en skapande verksamhet. Men för att behålla ämnets status, ansåg läraren, att det var viktigt att ha någon form av bedömning. Att det är svårt med bedömning i de praktisk-estetiska ämnena i skolan styrks även av en annan lärare. Genom att de teoretiska ämnena består av olika delområden har läraren större möjlighet att påverka vad som skall bedömas. I exempelvis idrottsämnet sker mycket under en lektion, vilket gör det svårt att bedöma varje händelse. Det är inte bara prestationen som räknas utan tyngdpunkten ligger mer i att man har förstått vad ämnet handlar om. Samma lärare säger att eftersom de teoretiska ämnena tillämpar prov oftare kan det resultera i att eleverna lägger vikt vid dem och inte vid lektionsnärvaron.

Det är ju så här att i just ämnet musik skulle jag egentligen inte vilja ha någon bedömning därför att musik är en skapande verksamhet som kan vara svår att bedöma (...)

(...) fastlagda prov i de teoretiska ämnena gör att man kan slappa på lektioner och prestera på ett prov, om man är lagd åt det hållet.

Att engagemang och att man gör sitt bästa ligger i förgrunden för bedömningen i idrott och hälsa bekräftas av eleverna. I en av de intervjuade grupperna ur årskurs åtta framkom att lärarna hade olika syn på bedömning i två av de praktisk-estetiska ämnena.

Om vi tar idrott, där kan man ju inte räkna på hur snabbt man springer, utan man ska bara göra sitt bästa.

Elever i årskurs åtta upplever att läxförhören hjälper dem i deras inlärnin. En av elevgrupperna framhåller värdet av de muntliga läxförhören som ges i de naturvetenskapligt orienterade ämnena. Det råder dock delade meningar om läxförhör. Elever som var positiva anser att repetition av stoff med jämna mellanrum kan vara en hjälp inför kommande större prov. Dessa elever upplever inte förhör som betungande utan som en hjälp.

Eleverna i årskurs nio upplevde att det var arbetsgången som var det viktigaste för bedömningen i nästan samtliga av de praktisk-estetiska. Detta gällde även i vissa teoretiska ämnen. Men när det gällde sysløjden var det däremot slutprodukten som bedömdes mest, vilket inte var fallet i träsløjden.

De vill ju veta hur man tänker på vägen.

En elevgrupp betonar vikten av att både skriftliga och muntliga förhör förekommer. På så vis får de elever som är starka muntligt eller skriftligt samma chans att visa vad de kan.

Vissa kanske är bra på, väldigt bra på skriftliga grejer och vissa kanske är bra på muntligt och då är det kanske bra att det finns allting. Så man kan visa på olika sätt.

### 5.1.3 Återkoppling

En av de intervjuade lärarna understryker vikten av att vid återkoppling synliggöra det aktuella momentet.

Att man återkopplar det som vi håller på med, målen, till eleven, och att man försöker synliggöra det som vi håller på med och det som jag vill och det som kursplanen vill att de ska lära sig.

I årskurs åtta säger eleverna att återkoppling är när läraren säger vad man behöver träna på.

Vad man behöver förbättra.

Elever i årskurs nio ser återkoppling som en slags peppning.

Det är typ när man pushar varandra.

#### 5.1.3.1 Vad kännetecknar olika typer av återkoppling?

Under våra intervjuer framkom att lärarna använder sig av olika typer av återkoppling. De nämner positiv och negativ återkoppling samt muntlig och skriftlig återkoppling. En typ av skriftlig återkoppling som en lärare använder sig av är loggbok, eleverna får utvärdera lektionen och detta kommenterar sedan läraren. Några lärare tog även upp skillnaden mellan direkt och fördröjd återkoppling. Vi frågade lärarna om de ger samma typ av återkoppling till alla elever eller om det är olika beroende på elev och ålder. De svar vi fick var att de beroende på elevernas ålder och mognad gav olika sorters återkoppling. En lärare uttryckte även att det är lättare att ha en relation till eleverna i nian vilket gör att man kan samtala med eleven på ett annat sätt.

Jag ger nästan alltid muntligt, sen kan man ju kommentera ibland om de t.ex. har en skriftlig uppgift så kan man skriva någon kommentar om det är någonting de har missförstått (...).

Med en nia har man ju nästan en personlig relation med dem, kan föra ett samtal på ett helt annat sätt än vad jag gör med en sjua.

Vi frågade även lärarna om eleverna kommenterar varandras arbeten. En av dem svarar att det inte förekommer under lektionerna men kan se värdet i det. Läraren prioriterar det dock inte i sina ämnen. Två av lärarna säger på olika vis att det sker oftare i en klass med bra sammanhållning och en god stämning.

De grupperna som fungerar bra förekommer det ju mer och de grupperna där det inte är så bra sammanhållning är det ju ingen feedback alls.

Generellt ger eleverna i åttan inte återkoppling till varandra på uppdrag av läraren. Spontan återkoppling kan förekomma i viss mån. En av eleverna uttrycker att det är bra att få återkoppling från klasskamrater eftersom man har alla lektioner tillsammans. En annan elev i samma grupp önskar att det var mer organiserat. Några åttor skulle inte uppleva det jobbigt att på uppdrag av läraren ge varandra återkoppling. Däremot påpekar en annan elev att det är viktigt att man inte ger varandra falsk återkoppling.

Någon som går med en, man vill veta vad de tycker.

Det skulle nog vara lite mer organiserat.

Så det inte blir så falskt.

Att de kan berätta hur vi ligger till, ”nu håller du på och falla ”eller ”nu har du blivit jättebra, fortsatt så här!”

### 5.1.3.2 Hur ser den återkoppling ut som lärarna ger eleverna?

En av de intervjuade lärarna använder loggbok i ett praktisk-estetiskt ämne. Där skriver läraren en kommentar till varje elev som brukar vara ungefär lika lång som elevens utvärdering, det brukar röra sig om en halv sida. Dessa kommentarer får sedan eleverna läsa i början av nästa lektion, som är veckan därpå. Denna loggbok används i årskurs åtta. Denna lärare ger mest skriftlig feedback i detta ämne och är medveten om att det är tidskrävande men ser nyttan med det inför utvecklingssamtal. Processen är överblickbar. Loggboken är även till stor hjälp i fall klassen skulle överlämnas till en annan lärare.

Det tar extremt mycket tid. (...) Det är så otroligt skönt när man sedan ska sätta sig ner inför utvecklingssamtal och betygssättning.

En lärare säger att det är lätt att ge kontinuerlig återkoppling under lektionstid i idrottsämnet. Det faller sig mer naturligt med tanke på ämnets karaktär. Däremot vill denna lärare inte ge personlig kritik under lektionstid i de teoretiska ämnena. Inför utvecklingssamtalet kopplas de skrivna kommentarerna till kursmålen, styrkor lyfts fram, och även hur eleverna sköter läxorna. En annan lärare ger till största del muntlig återkoppling och vill där betona elevernas goda insatser. Läraren kan dock se en fara i att eleven överskattar sig själv om den endast får positiv återkoppling utan konstruktiv kritik och tycker att man bör uppmärksamma eleven på vad som kan förbättras. Hälften av de intervjuade lärarna säger att de ger skriftlig återkoppling på skriftliga arbeten.

Jag tycker det är jätteviktigt att man har med utvecklingsmål och, det här är områden som du behöver arbeta mer med, och det här är dina svaga sidor. Så att man synliggör det noga.

(...) hellre för positiv än för negativ.

En lärare upplever att äldre elever kan ta till sig återkopplingen på bättre sätt. Elevens motivation och ambition påverkar också mottagligheten. De som inte är intresserade av sin skolgång har svårare att ta till sig återkoppling. Det är dock viktigt att ge dessa elever återkoppling, men det ligger mer i att få dem att komma till lektionerna först och få dem att känna någon meningsfullhet med skolarbetet.

Man jobbar lite i motvind, men för den skull ska man ju inte lägga ner och arbeta med feedback, och det blir ju feedback på väldigt skilda sätt.

### 5.1.3.3 Hur tar eleverna emot återkopplingen som ges av lärare?

Alla elever får någon form av återkoppling under utvecklingssamtalen som sker en gång per termin. Det skiljer sig mellan de grupper som uttalar sig om detta. En elevgrupp är nöjd med de kommentarer de får vid dessa tillfällen, de anser att detta räcker till skillnad från niorna.

Och så kommer det alltid upp hur bra man jobbar (elev i årskurs 8).

En elev i en av grupperna i årskurs åtta säger att de inte får så mycket återkoppling under lektionerna. Gruppen påpekar ändå att det sker oftare i de praktisk-estetiska ämnena. Eleverna i denna grupp tycker att de är viktigt att få någon form av återkoppling av alla lärare. Det bekymrar inte dessa elever att de kan få kritik. De anser istället att de då kan förbättra sig till nästa tillfälle.

Mest i de praktiska ämnena.

Jag tycker alla borde ge lite.

Då tänker man på det så förbättrar man det till nästa gång.

Alla elever i årskurs åtta uttrycker att de får både muntlig och skriftlig återkoppling men en av grupperna upplever att den muntliga återkopplingen överväger. Vi fick även veta av en elevgrupp att de i ett praktisk-estetiskt ämne har en bok som de får skriva i, en sorts dagbok. Läraren läser, skriver kommentarer, och delar ut boken veckan därpå. I denna bok kan de skriva om hur samarbetet med klasskamraterna går och även hur de upplever sin lärare. Eleverna tycker det är väldigt bra och de ser det som ett tillfälle att skriva av sig. Dock tillägger de att det skulle bli för jobbigt att föra dagbok i varje ämne.

Så har man någon lärare som man kan prata ut med.

Eleverna i årskurs nio nöjer sig inte med att höra hur de har jobbat under lektionerna, de vill höra hur de ska komma vidare. De upplever att lärarna väldigt sällan ger återkoppling. Ett undantag är matteläraren, som inför utvecklingssamtalet skriver vad man är dålig på dvs. vad man måste träna på. De skulle önska att få återkoppling mer kontinuerligt och att lärarna säger vad man ska förbättra.

På vissa skriver de bara betygen så vet man inte vad man ska plugga på.

(...) du behöver träna mer på det och det för att du ska kunna nå målen.

En av dessa elever anser att pressen som kommer hemifrån är viktigare än de kommentarer som ges från lärarna. Eftersom relationen till föräldrarna är starkare och att han pratar med dem mer och längre så påverkar föräldrarna honom till att kämpa mer i skolan. En elev i samma grupp framhåller vikten av en god relation och säger att man anstränger sig bättre om man har en god relation till sin lärare.

Jag har ju mer personligt närhet till mina föräldrar. Jag pratar ju inte till läraren i två timmar.

Man anstränger sig väl mer i dens ämne som man har en bra relation med, än den andras.

Man kan se en tydlig tendens till att niorna är missnöjda med den återkoppling de får i sina teoretiska ämnen. Dels upplever de att de får för lite feedback och i vissa fall är de kommentarer de får endast negativa. Generellt säger de att de i alla ämnen får fråga vad de ska jobba på, vad de behöver förbättra.

Jag tycker de ska komma och berätta hur man ligger till och vad man behöver göra.

För att man måste alltid be och fråga hur det går för oss.

Några elever tycker det är bra med skriftlig återkoppling för då kan man läsa det flera gånger, det muntliga kan man lätt glömma. De föredrar skriftlig återkoppling efter prov. Däremot skiljer sig åsikterna kring vilken sorts återkoppling de föredrar efter läxförhör. Vi kan inte urskilja om de syftar på muntligt eller skriftligt läxförhör. En av eleverna tycker en muntlig feedback ger utrymme för större förklaring.

Det är väl bra om man får skriftlig. Då kan man ju läsa det flera gånger och se vad man behöver förbättra.

#### 5.1.4 Motivation

De flesta av de intervjuade lärarna menar att motivation är att se en mening med det man gör. Några anser att motivationen kan öka med åldern. En lärare menar att ju mer medveten man blir om sin framtid desto mer motiverad kan man bli att påverka den. Någon annan säger att eleverna i sjuan inte har en tydlig bild av sin framtid. Av den orsaken är det viktigt att man försöker skapa en kortsiktig motivation. En av lärarna vi intervjuat hoppas på att eleverna har en inre drivkraft. Läraren fortsätter med att betona vikten av ett intressant innehåll. Är inte innehållet intressant blir det mycket svårare för läraren att med hjälp av återkoppling stärka motivationen. En av lärarna framhåller att motivation är den svåraste och viktigaste delen i läraryrket. En annan lärare talar om hur personer i elevernas närhet kan påverka motivationen. Det framkom även att det finns ett fåtal elever som lägger sin största energi på att ta reda på vad som krävs för att få G. Deras motivation blir att ta reda på vad minsta möjliga insats är.

(...) motivation är ju att man ser något meningsfullt med det man håller på med.

Som sagt, pga. åldern kan de bli motiverade.

Att man har lust att göra, prestera något. Jag hoppas att man har en inre motivation, att det här vill jag göra för att jag tycker det ger mig något (...).

Det kan ju vara så att man är motiverad av andra saker, att min mamma förväntar sig att jag skall vara bra i kemi, eller att jag vill bli läkare, jag måste vara bra här.

De flesta eleverna i vår undersökning betonar lärarens inverkan på motivation. De framhåller en varierad undervisning som en bidragande orsak till att känna sig motiverade.

Vissa lärare kan ju göra någonting jättetråkigt och då vill man inte lära sig. Andra lärare kan göra det jätteintressant och då vill man ju lära sig (elev i årskurs 8).

En förhoppning som en av de intervjuade grupperna i årskurs nio hade var att de lärare som de kommer att möta i framtiden är engagerade.

Men så är det viktigt att de lärarna är engagerade och liksom entusiastiska. Ja, för det blir verkligen så mycket roligare om en lärare försöker göra det så bra om möjligt och lägger upp ett roligt upplägg.

## 5.2 Påverkas inläringen av återkoppling?

En av lärarna ser vikten av att ge kommentarer till elever och tror att det kan hjälpa eleverna att få höra vad som går bra och dåligt. En annan säger att återkoppling ska ske hela tiden så att de har det färskt i minnet, detta tror hon hjälper dem i sitt lärande.

Hela tiden, alltså så gärna så snart som möjligt så de fortfarande har det aktuellt (...).

På frågan om en framtida nytta av den återkoppling de nu får ställer sig en elevgrupp positiv. De säger att man lär sig när man får chans att ändra på sina fel. Åsikterna kring effekten av brist på återkoppling tycks gå isär. En av eleverna menar att man kan lära sig sämre om man inte får återkoppling. Även andra åsikter förekommer som att betyget kan påverkas negativt.

Så man lär sig. Man bättrar sina fel

## 5.3 Hur kan återkoppling påverka motivationen hos elever?

Under sina första år inom yrket har en av de fyra intervjuade lärarna jobbat halva tiden med loggbok. Läraren kan tydligt se en positiv inverkan på elevernas motivation vid användande av loggbok. Eleverna är väldigt angelägna om att få tillbaka lärarens kommentarer. Den intervjuade läraren tror att det går att stärka elevernas motivation med återkoppling. Men för att återkoppling skall kunna påverka motivationen hos en elev måste det, understryker en annan lärare, finnas en grundmotivation. Läraren säger även att det är svårt att se om de elever som inte trivs har tagit till sig den återkoppling som givits. Ytterligare en lärare tror på ett samband mellan återkoppling och motivation samt tillägger att det troligtvis är viktigt med återkoppling för att skapa en motivation.

Och är det någon gång när man inte har skrivit något, ”jag är ledsen men jag har inte hunnit skriva nu”, så blir de väldigt besvikna.

Jag kan inte genom återkoppling få någon att bli motiverad, utan först måste det komma inifrån att man vill göra det här och sen därifrån ge återkoppling.

(...) man får inte kvitto på att det man säger ger någon effekt.

I en av elevgrupperna i årskurs åtta framkom att återkoppling ökar motivationen. De säger att det blir roligare och eleverna känner sig duktigare när de får beröm.

Man blir mer motiverad tror jag.

Det blir samtidigt roligare tycker jag.

Man känner sig mycket bättre också.

En av de elevgrupper i nian som vi intervjuade sade att de blir mer motiverade om läraren både talar om vad de är bra på men även vad de behöver jobba med.

Det är ju egentligen då man blir mest motiverad för att uppnå målet.

## **6. Diskussion**

Syftet med vårt arbete var att undersöka hur återkoppling kan påverka motivationen hos elever samt om den har betydelse för deras inlärnin. Vår diskussion bygger på våra frågeställningar och vi anser att vi där besvarar vårt syfte.

### **6.1 Hur skiljer sig uppfattningen om inlärnin, bedömning, återkoppling och motivation mellan lärare och elever?**

#### **6.1.1 Inlärnin**

Både lärare och elever talade om vikten av att kunna använda kunskap som ett tecken på att inlärnin skett. En elev i årskurs nio poängterar att man genom diskussion med andra tydligt kan se vad man kan. Jenner (2004) talar om vikten av att se kopplingen mellan det man lär sig i skolan och nyttan av kunskapen utanför skolan. Även vi anser att det är viktigt att se en mening med undervisningen för att tillgodogöra sig kunskapen och kunna tillämpa den i flera sammanhang. Som en av lärarna uttryckte det kan man inte, tror vi, hålla kunskap i eleverna. Resonemanget överrensstämmer med Piagets syn på inlärnin, att varje person skapar sin egen kunskap (Imsen, 2006). Eleverna i årskurs åtta skiljer sig mot de övriga till viss del på så vis att de nämner förmåga till återupprepning och återberättande som ett mått på inlärnin.

#### **6.1.2 Bedömning**

Både elever och lärare säger att elevers engagemang under lektionstid är viktigt. Vi upplever att det tycks vara viktigare i de praktisk-estetiska ämnena än i de teoretiska. Vi har förstått det som att man i de praktisk-estetiska ämnena lägger större vikt vid en formativ bedömning. För att kunna visa engagemang måste eleverna närvara på lektionerna. I de ämnen där en summativ bedömning står i centrum kan eleverna i större utsträckning lägga fokus på att prestera bra på läxförhör och prov. Detta innebär att eleverna kanske inte lägger lika stor vikt vid lektionsnärvaro. Vid samtal kring läxförhör fick vi uppfattningen att eleverna uppskattar de muntliga förhören. De upplevde detta som ett inlärninstillfälle som inte var betungande. Elevernas åsikter kan sägas överrensstämma med hur Ericksson (1998) beskriver elevers upplevelse av muntliga läxförhör. De kan ses som ett inlärninstillfälle, jämföras med en autentisk kommunikation. De upplevs även som lustfyllda och inte så stressande. Vi tror att de muntliga tillfällena kan utgöra en kontrast till skriftliga förhör genom att eleverna får chans att uttrycka sig och direkt respons kan ges. En diskussion i klassrummet kan föras, vilket gör att eleverna på ett annat sätt kan få överblick över sin kunskap. Att eleverna får möjlighet till muntliga förhör eller prov gynnar de som har svårt att uttrycka sig skriftligt.

#### **6.1.3 Återkoppling**

Som framkom i resultatet skiljer sig uppfattningen till viss del om vad återkoppling är mellan lärare och elever. Lärarna säger att återkoppling bör vara ett slags synliggörande av lärandet, medan eleverna mer konkret menar att det kan vara en stödjande kommentar. Anledningen till att lärarna uttrycker sig på ett annat sätt än eleverna tror vi beror på deras kunskap och vilja att använda ett professionellt språk. Vid intervju med lärarna framkom även att lärarna vill lyfta fram elevernas starka och svaga sidor för att hjälpa dem att nå målen. Således har lärare och elever delvis samma bild av vad återkoppling är.



### **6.1.3.1 Olika typer av återkoppling**

Som vi nämnt i resultatet tycker eleverna det skulle vara bra om lärarna ibland ger i uppdrag till eleverna att kommentera varandras arbeten. Det framkom även att det är viktigt att det inte blir en falsk återkoppling i dessa sammanhang. Øiestad (2005) betonar vikten av att vara ärlig när man ger återkoppling. Hon skriver också att återkoppling stärker känslan av gemenskap. I intervjuer med lärare framkom att en god stämning i klassen ökar chanserna för återkoppling mellan elever. Detta visar på hur komplext detta samband är.

Vi har i vår undersökning samt i Øiestad (op.cit.) uppmärksammat att klassrumsklimatet påverkar den spontana återkopplingen som kan förekomma elever emellan. Klassrumsklimatet består både av relationen eleverna emellan samt deras relation till läraren. Det påverkar också möjligheterna för eleverna att på uppdrag av läraren ge återkoppling till varandra. Vi har under utbildningens gång insett och nu även fått bekräftat att det är otroligt viktigt att ha en god relation till sina elever. En bristande relation tror vi påverkar arbetsklimatet i klassrummet och även elevernas motivation i det aktuella ämnet. Orsakerna till att det inte förekommer så mycket återkoppling mellan eleverna kan vara fler än de vi tidigare nämnt. Det kan bero på att lärarna inte jobbar kontinuerligt med att låta dem ge varandra återkoppling, vilket i sin tur kan påverka förekomsten av spontan återkoppling. Ett undantag är ämnet idrott och hälsa där det i större utsträckning förekommer att eleverna ger varandra spontan återkoppling. Det tror vi kan bero på ämnets karaktär som innebär att man jobbar i grupp, vilket även påpekades av en elev.

### **6.1.3.2 Hur ser den återkoppling ut som lärarna ger eleverna och hur tar eleverna emot den?**

Vi har under arbetet med den här uppsatsen fått uppfattningen att återkoppling förekommer mer eller mindre i alla ämnen. Eleverna är angelägna om att få återkoppling både på vad de gjort bra, dvs. positiv återkoppling samt vad de kan behöva förbättra, dvs. negativ feedback eller konstruktiv kritik (Houten 1980). Att som en av lärarna, enligt eleverna, bara ge negativ feedback, tror vi som Houten skriver, kan skapa en missämja mellan elev och lärare. Relationen tar skada av den fiendskap som kan uppstå. Eleven bör få reda på vad den skall förbättra men det är samtidigt väldigt viktigt att visa på vad som är positivt, så att eleven inte känner sig kränkt (Stensmo, 1997).

Lärarna använder sig av både skriftlig och muntlig återkoppling. Vi tror det är viktigt att eleverna får både muntlig och skriftlig återkoppling eftersom de har lite olika funktioner. Vid givande av muntlig återkoppling finns som eleverna uttryckte det, större möjlighet till diskussion och förtydligande, vilket är bra. Läraren har möjlighet att se om eleven verkligen har förstått innebörden i den återkoppling som givits (Houten, 1980). Den skriftliga återkopplingen har den fördelen att eleven kan återvända till den, vilket även poängteras av eleverna. Vid utvecklingssamtalen så ger alla lärare skriftliga omdömen. Vi är tveksamma till om alla skriftliga omdömen kan räknas till den skriftliga återkopplingen. Vissa omdömen som ges är enligt eleverna väldigt knapphändiga. Speciellt niorna uttrycker en önskan att få mer specifikt beskrivet hur de kan komma vidare i sitt lärande. De skulle vilja att läraren tydliggjorde för dem vad som gäller för att nå de uppsatta målen. Denna önskan gäller även för den ordinarie undervisningen där de vill ha kontinuerlig återkoppling.

Under ett tidigare samtal med en av våra VFU-handledare i början av mars 2008, framkom att denne trodde att utvecklingssamtalet tenderar att fokusera på vad föräldrarna vill ha reda på, istället för att fokus ligger på vad eleven kan utveckla. VFU-handledaren sade även att de flesta föräldrar nog vill höra att det går bra för deras barn. Av den orsaken kanske läraren tonar ner vad elevens brister och svagheter är. Vi kan förstå och även delvis instämma i handledarens resonemang eftersom läraren bara träffar föräldrarna vid ett fåtal tillfällen per termin.

Vid intervjuerna framkom att vissa lärare använder sig av loggbok. Loggboken ger utrymme för reflektion över elevens olika arbetssätt. Vad som fungerar bra och mindre bra kan tydligt urskiljas genom att utvärdera och skriva om inläringen. Loggboken är, anser vi, ett ypperligt verktyg för att skapa en medvetenhet kring sitt eget lärande, dvs. metakognition (Bråten, 1996). En intressant iakttagelse vi gjorde var att loggboken för en del elever fungerade som ett forum för åsiktsventilering. Det kunde gälla det sociala samspelet med klasskamrater men även relationen till läraren. Vi anser att loggboken är ett bra tillfälle för att ventilerat tankar och åsikter. Det kan vara bra att som lärare ha detta i åtanke om man vill jobba med loggbok.

#### **6.1.4 Motivation**

En lärare med goda relationer till sina elever har lättare att påverka deras motivation positivt. Detta är något som eleverna lyfter fram. De betonade att lärarens engagemang i undervisningen är viktig för deras motivation. Vi instämmer i elevernas åsikt. Vi anser att en ömsesidig respekt skall genomsyra relationen mellan lärare och elev. Dessutom tror vi precis som de flesta lärare, att det är viktigt att se meningsfullheten i det man lär sig. Relationen är viktig men än viktigare är att skapa en meningsfullhet för eleverna i det de lär sig. Giota (2002) talar om lärare och andra vuxnas förväntningar på eleven. Vi kan tydligt se en skillnad mellan elever och lärares uppfattning om vad som påverkar motivationen. Vi anser i likhet med en av lärarna, vars önskan är att eleverna har en inre drivkraft, att detta borde vara ett självklart mål att sträva efter bland lärare. Vi anser som Giota (2002) skriver att de elever som har långsiktiga mål lyckas bättre i sitt skolarbete eftersom de är medvetna om sin framtid och vill lyckas. Därför är det viktigt tycker vi, att tidigt skapa ett medvetande hos eleven om varför utbildningen är viktig för dem. Genom att skapa en meningsfullhet med skolarbetet kan en lärare hjälpa till att bygga upp en långsiktig motivation.

Enligt Giota (2002) tappar eleverna sin inre motivation till förmån för en yttre motivation när de satsar på att lära sig för andras skull. Elever anstränger sig och lär i skolan för att de upplever press eller krav hemifrån och inte för att tillfredsställa egna behov och intressen. Detta tas upp av en av våra intervjuade elever. Elever är fortfarande motiverade men motivationen benämns som yttre då det är en källa utifrån de själva, föräldrarna, som lockar fram den och inte elevernas egna behov eller önskningar. Eleven som påverkas mer av sina föräldrar än av läraren uttrycker ingen saknad av en inre motivation. Detta tror vi beror på att han inte har så stor kunskap inom området motivation. Dessutom tror vi att den forskning som Giotas resonemang har sin grund i bygger på en längre tids studier. Det är svårt att avgöra hur eleven längre fram i sin utbildning kommer att påverkas av den press han säger hjälper honom just nu.

## **6.2 Påverkas inläringen av återkoppling?**

I vår undersökning framkom inte att lärare eller elever upplevde återkoppling som avgörande för inläring. Dock poängterade ett flertal att återkoppling kunde påverka inläring positivt. En lärare betonade att återkoppling borde ges hela tiden, vilket vi tolkar som något som sker kontinuerligt. Vi tror att inläring visst kan ske utan återkoppling, men eftersom återkoppling stärker motivationen enligt Houten, blir lärandet både roligare och bättre genom att eleverna får regelbunden återkoppling. Vi tror också att föräldrarna kan påverka sina barns inläring genom att ge dem återkoppling i hemmet. Ur en jämlikhetsaspekt är det viktigt att läraren ger alla elever återkoppling eftersom engagemanget i barnens skolgång skiljer sig åt bland föräldrar.

Intressant är att eleverna lyfter fram att de vill veta vad de ska förbättra. De upplever att deras lärande befrämjas av den konstruktiva kritiken de får. De verkar instämma i Piagets resonemang om att det är svagheter som är mest intressanta. Även Øiestad (2005) ser kritik som ett viktigt redskap för att främja den fortsatta utvecklingen men betonar dock att den positiva återkopplingen bör ligga i centrum.

## **6.3 Hur kan återkoppling påverka motivationen hos elever?**

I intervjuerna framkom att lärare och elever betonar olika faktorer som påverkar motivationen hos eleverna i klassrummet. Vi kan hålla med den lärare som säger att det är viktigt med ett intressant innehåll överlag, dock tror vi att man genom positiv återkoppling kan hjälpa till att skapa en motivation hos eleven. Får en elev reda på att någonting den gjort är bra så kan det skapa ett intresse för ämnet. Däremot sade eleverna även att de vill höra vad de kan förbättra eftersom som motivationen för att bli bättre ökar när de vet vad de kan jobba på. Vi tror att om en elev endast får höra vad den är bra på så leder inte detta till att eleven utvecklas i sitt lärande. Vi ser en fara i att bara vara positiv i sin återkoppling som lärare. Det kan leda till misstro och att återkopplingen förlorar i värde hos eleven. Vår uppfattning om sambandet mellan motivation och återkoppling är att läraren först bör skapa en meningsfullhet i det eleverna företar sig. Det skapar en grundläggande motivation. När en grundläggande motivation finns kan den förstärkas med hjälp av återkoppling. Detta eftersom eleven är mer mottaglig för återkoppling då. Även Stensmo (1997) betonar vikten av att en kontinuerlig återkoppling ges.

## 7. Vidare forskning

Det hade varit intressant att även genomföra en enkätundersökning. Eftersom en enkät inte kräver vår närvaro på samma sätt som en intervju hade den kunnat bidra till ett bredare svarsunderlag. Att även göra enkäter kräver dock tillgång till mer tid vilket vi inte har haft. Emellertid hade den kvalitativa aspekten på svaren försvunnit. Ett annat undersökningssätt som hade kunnat tillämpas är observation. Eftersom vår undersökning till viss del är av ett jämförande slag hade det varit intressant att genomföra observationer. Det hade gett oss en direktkälla till lärar- och elevbeteende i en autentisk situation. Vi anser att områden som skulle vara intressanta att studera mer noggrant är:

- Skillnader i bedömning mellan teoretiska och praktiska ämnen.
- Hur återkoppling till olika åldrar ser ut. Behöver eleverna olika typer av återkoppling eller spelar ålder ingen roll?
- Hur påverkas elevens motivation beroende på vilken som ges?

## Referenslista

- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik, tredje upplagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (1996). "Vygotsky som förløper for metakognitiv teori" I Bråten I (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s.74-95). Cappelen Akademisk Forlag
- Erickson, G. (1998). "Test-taker feedback-elever synpunkter som en del av arbeidet med nationella prov i engelska" I Berit Ljung och Astrid Pettersson.(red.), *Perspektiv på Bedömning* (s.79-100) Stockholm: Elanders Gotlab
- Giota, J. (2006). "Självbedöma, bedöma eller döma?". *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg 11, nr 2, 94-115.
- Giota J. (2002). "Skoleffekter på elevers motivation och utveckling – en litteraturoversikt" *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg 7, nr 4, 279-305.
- Houten, R. (1980). *Learning trough Feedback*. New York: Human science press, Inc.
- Imsen, G. (2006) *Elevers värld Introduktion till pedagogisk psykologi*. (4:e uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber förlag.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad, varför?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, L. (1998). "Hva skjuler seg bak metodespørsmål" I Ljung, B. och Pettersson, A. (red.) *Perspektiv på bedömning*, (s. 13-24) Stockholm: Elanders Gotlab
- Lindström, L. och Lindberg, V. (2005). *Pedagogisk bedömning - Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.
- Måhl, P. (2005). "I förväg uppställda krav" I Lindström, L. och Lindberg, V. (red.) *Pedagogisk bedömning - Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s.43-66) Stockholm: HLS förlag.
- Oscarson, M. (1998). "Om självbedömning av språkfärdighet: empiri och reflektioner" I Ljung, B. och Pettersson, A. (red.) *Perspektiv på Bedömning*. (s.133-156) Stockholm: Institutionen för pedagogik.
- Pettersson, A. (2005). "Bedömning-varför, vad och varthän?" I *Pedagogisk bedömning - Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s.31-42) Stockholm: HLS förlag.
- Skolverket (2006). *Lpo 94*.

Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Studentlitteratur.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*.  
Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Øiestad, G. (2005). *Feedback*. Liber AB.

## **Bilaga**

### **Frågor till lärare**

Vad har du för tankar om inläring?

Hur kan du se att eleverna har lärt sig något?

Vilka olika bedömningssätt använder du för att mäta elevers kunskap?

Hur skulle du vilja definiera feedback?

Vilken typ av återkoppling tycker du hjälper eleverna bäst att lära i skolan?

Ger du olika sorters feedback beroende på ämne?

Upplever du att den feedback de får påverkar motivationen?

Ger du dina elever i uppdrag att ge varandra feedback?

Vad är motivation för dig?

Hur hänger återkoppling och motivation ihop enligt dig?

### **Frågor till elever**

Vad innebär lärande?

Hur vet ni att ni lärt ert något?

På vilka sätt bedömer lärarna att ni lärt er?

Vilken sorts återkoppling kan hjälpa er i er inläring?

Vad är återkoppling för er?

Får ni återkoppling i skolan?

Brukar ni ge varandra återkoppling i klassen?

Vad kan få er motiverade?